

DE LA HISTORIA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO*

*Violeta Guyot***

*Sonia Elizabeth Riveros****

Introducción

Desde hace unos años venimos realizando una serie de investigaciones en relación a las prácticas del conocimiento¹; es decir al uso específico que se hace del conocimiento para investigar, enseñar o ejercer una profesión en diversos campos disciplinarios. Para ello, debimos frecuentar diversas perspectivas teóricas que nos permitieron agenciar-nos de instrumentos de indagación epistemológica para abordar aquellas prácticas. En ese sentido, formulamos unas hipótesis de trabajo de carácter general, en relación a las prácticas específicas de la disciplina

* El presente artículo es una producción parcial de la Línea C “Teorías y practicas en historia e historia de la educación” del PROICO N° 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”.

** Profesora Emérita de los cursos filosóficos y epistemológicos en la Universidad Nacional de San Luis. Profesora en Maestrías y Doctorados de universidades argentinas. Directora del Proyecto y de la Línea C del PROICO.
e-mail: vguyot@unsl.edu.ar

*** Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Doctoranda de la Universidad Nacional de Córdoba, FFH, integrante de la Línea C del PROICO. Docente de la cátedra de Historia General de la Educación y de Historia Latinoamericana y Argentina de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
e-mail: sriveros@unsl.edu.ar

en cuestión, la institución, el sistema de regulación de las prácticas y la sociedad.

Así, formulamos la primera hipótesis sosteniendo que *las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales*. Esta formulación de carácter general, ofrecía la posibilidad de especificaciones, de acuerdo al tipo de epistemología, de teoría y de práctica de las que se tratara.

La segunda hipótesis de trabajo conjeturaba que *la epistemología, abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado*. Así como la primera hipótesis, también ésta presentaba un carácter general y podía ser especificada según la disciplina que se abordara en su peculiar desarrollo histórico, para comprender en clave epistemológica las intervenciones a partir de prácticas del conocimiento, frente a las crisis de fundamentos, las inadecuaciones entre los instrumentos teórico-metodológicos y los fenómenos, los cambios de teorías, el surgimiento de nuevos problemas. En relación a la disciplina histórica las prácticas del conocimiento y las hipótesis se refieren específicamente a las relaciones entre el “saber” histórico y el “saber hacer” con la historia; lo cual abre un abanico de problemáticas en torno al uso del conocimiento histórico para investigar, enseñar y sostener profesionalmente el oficio del historiador.

De tal forma que la primera hipótesis resultaría reformulada de la siguiente manera: *las opciones epistemológicas e historiográficas determinarían las teorías o la interpretación de las teorías en el campo de la historia y de la historia de la educación e impactarían en las prácticas*. En cuanto a la segunda hipótesis podríamos enunciarla en los siguientes términos: *la epistemología abordada en su articulación con la historia de la historia y la historia de la educación, permitiría pensar y repensar críticamente las prácticas de conocimiento en el campo de la disciplina histórica*. Ambas hipótesis aportan a la producción de un conocimiento acerca de las propias prácticas en el campo de la historia para abrir una puerta a posibles intervenciones con la intención de transformarlas positivamente.

Por otro lado, habría que señalar el carácter histórico de la historia en tanto disciplina, cuya especificidad no podría reconocerse en el

campo del conocimiento sin indagar las condiciones de su emergencia, desarrollo, transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad. Al mismo tiempo las prácticas vinculadas a la historia deben ser pensadas en relación a los ejes de la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, el poder- saber y la relación teoría-práctica.

Otra dimensión fundamental para abordar las prácticas del conocimiento en el campo de la historia es la del sujeto, no solo en los términos de un sujeto objetivado, sino atendiendo al sujeto en tanto que “sí mismo”, en su singularidad y en sus procesos de constitución a partir de los juegos del poder y de las determinaciones de los sistemas o estructuras en los cuales nace, vive, habla y trabaja, en la tensión entre la sujeción a las normas, las constricciones y la posibilidad de libertad para crear lo nuevo en todo los órdenes de la vida humana. De la experiencia histórica de ese sujeto, se derivarán nuevos procedimientos en el relevamiento de hechos significativos por una operación de legitimación de su palabra: la narración en primera persona, el testimonio, la confesión, la historia de vida.

Habría que señalar que la “nueva historia” nos ha colocado frente a un panorama en el cual las diversas especificidades de la disciplina, son abordadas en la perspectiva más integrativa de una historia general; así es posible hablar de la historia y las historias en la multiplicidad de sus intereses, problemáticas y desarrollos: la vida privada, las mujeres, la infancia, los jóvenes, la lectura, las prácticas, el trabajo, el encarcelamiento, la escuela...

En ese sentido pensar las modalidades de la historia de la educación, ha tenido para nuestro equipo de trabajo una connotación directamente vinculada a las propuestas de las nuevas corrientes epistemológicas e historiográficas que hacían un lugar a la problemática del sujeto y retomaban una tradición originada en la escuela francesa de los Annales y de los diálogos con interlocutores de los más variados campos del conocimiento: la filosofía, la antropología, la geografía, la sociología, la pedagogía, la economía, la teoría literaria.

Por esa razón, para arribar a la experiencia de trabajo y producción en el campo de la historia de la educación, debimos realizar un rodeo, un camino más largo por el territorio de la historia. La relación

entre historia e historia de la educación implica una relación lógica y práctica de inclusión no contradictoria tanto en las opciones teóricas como en los principios operativos y procedimientos concretos.

Los desafíos de la historia

Ocuparse en la actualidad de las cuestiones vinculadas al campo de la historia, implica delimitar y hacer presentes viejos problemas que retornan en este tiempo en que vamos dejando de ser lo que hemos sido y reanudan una interpelación acerca de la aparición de nuevas modalidades subjetivas en el orden del conocimiento, de la teoría y la práctica que afectan en diversos niveles la vida de la sociedad, la cultura, la política y la cotidianidad.

El estatuto mismo de la historia como disciplina se encuentra afectada en su dimensión teórica y en las prácticas de producción de los conocimientos; esto lleva hoy a replantearse los interrogantes acerca del estatuto de sus objetos, la posición del historiador, las intervenciones específicas en relación a los materiales históricos, la vinculación con otros campos de conocimientos, los modos de abordar el pasado y hasta el registro histórico del presente. Anudadas a estas preocupaciones el problema de la escritura de la historia, el estatuto del discurso histórico, su relación a la verdad y en general a la alteridad, constituyen los hilos de una trama que exigen nuevos instrumentos de análisis. Por otra parte, la introducción del sujeto en la problemática de la historia nos remite a la interpelación del “sujeto que hace la historia” desde su propia actualidad hasta los “sujetos de la historia” como pertenecientes a un orden de la realidad desaparecida cuyos vestigios hay que develar, desocultar, decodificar; y en relación al sujeto historiador, las operaciones de traducción, hermenéuticas e interpelativas. El papel de los sujetos de la historia que “intervienen” de acuerdo a nuevas modalidades metodológicas, proporcionando testimonios de hechos acontecidos imposibles de abordar sin su intervención, remite a la cuestión más profunda del lugar del “otro” en las operaciones de construcción del pasado que se hacen presentes en las exigencias de las nuevas generaciones. Aquí habría que subrayar la relevancia de la subjetividad singu-

lar y colectiva en relación al tema de “la memoria” como un problema que hace al compromiso social y ético del nuevo oficio del historiador.

Todas estas cuestiones nos remiten en general al estatuto del conocimiento histórico, de su relación con “la verdad”, al uso de ese conocimiento en prácticas específicas para investigar, enseñar y ejercer el oficio del historiador. De tal modo que, la referencia a la epistemología y a la historiografía constituyen un punto insoslayable para emprender una trayectoria de indagación acerca de las condiciones de posibilidad de la historia en la actualidad.

En este itinerario, inscribimos como una forma peculiar de hacer la historia, las prácticas del conocimiento operantes en el campo de la historia de la educación. Puesto que ella no puede permanecer ajena a las turbulencias que han afectado al conocimiento histórico a lo largo del siglo XX. Así, la historia de la educación pone en juego prácticas relativas a su investigación, a su enseñanza y a su escritura directamente vinculadas a opciones epistemológicas y a decisiones historiográficas.

La verdad y la emergencia del discurso histórico

La pregunta acerca de la legitimidad del conocimiento histórico constituye un problema que ha rondado permanentemente las tradiciones críticas del pensamiento occidental. Ya Aristóteles (S. IV a. Cr.) se preocupaba por diferenciar y jerarquizar el conocimiento de lo universal en relación a un saber de la singularidad de los hechos históricos. Estas reflexiones fueron posibles tras el trabajo realizado por los fundadores de la tradición histórica, tal como se pone de manifiesto en el legado de la Grecia clásica, de Herodoto y Tucídides. (Siglo V a.Cr.).

Según Agnes Heller, entre fines del siglo V y comienzos del IV se desarrolla la conciencia de la crisis de la *polis*. Si bien en otras civilizaciones se habían producido grandes cataclismos que en algunos casos llevaron a su desaparición, esa decadencia no estuvo acompañada de una auténtica conciencia de la crisis. En Atenas la conciencia de la crisis comienza a perfilarse en los últimos años del gobierno de Pericles, en un tiempo de aceleración de los acontecimientos, en un ritmo in-

sólito de ascenso, decadencia y desorden de Atenas, la más brillante y espléndida de las ciudades griegas (HELLER, 1983: 8).

Los hechos producidos por las guerras Médicas y del Peloponeso produjeron una tensión entre la necesidad de develar una verdad para ser narrada y los valores de la cultura de la Grecia del siglo V (a.Cr). Con la aparición del *histor*, irrumpen nuevos modos de hacer respecto a unos hechos acontecidos, se inventan de nuevas herramientas y procedimientos en relación al ver y al oír, al decir y al escribir; se valoriza el ver con los propios ojos, a falta del ver, el oír, diferenciándose varios modos de audición; el decir lo que yo u otros han visto u oído y el escribir narrando los aspectos fundamentales, en unos modos persuasivos convocando al que escucha o al que lee.

La legitimidad de este nuevo discurso se enraizaba en un esquema analítico que se corresponde con la representación que, hacia el siglo V a. de Cr, tenían los griegos de sí mismos; ciudadanos libres y racionales de la *polis*, ciudad- estado constituida como un régimen democrático. En ella, la *diké* implica justicia pero también medida y se contrapone a la *hybris*, la desmesura; una y otra fundan regímenes éticos absolutamente diferentes. Los griegos configuraron su carácter moral adhiriendo al concepto de *diké* y percibieron a los jefes persas como déspotas, transgresores, dominados por la *hybris*. Es así como, la crónica de los hechos aparece atravesada por esta perspectiva y representa al mismo tiempo un agudo análisis que aporta a un saber acerca de la guerra y de las estrategias que se deben poner en juego frente al enemigo.

En el caso de Tucídides el peso de la pretensión de verdad y la preocupación por lo que anticipaban los hechos acontecidos en vistas al futuro de la comunidad, lo precipitaron a unos rigores que intentaban superar los procedimientos hasta cierto punto engañosos de Heródoto. También su empeño por la escritura, desplazó el predominio de las reglas de la literatura oral y acentuó el carácter de una historia en tiempo presente, otorgándole a los hechos el valor de soporte de la veracidad del discurso del historiador. Al mismo tiempo, realizó una operación historiográfica respecto del posicionamiento del narrador, que implicaría según François Dosse una autoborradora del sujeto

historiador para dar mejor impresión de que los hechos hablan por sí mismos (DOSSE, 2003:11-13). Se ha querido ver en esta actitud la instauración de la autoridad del sujeto historiador consagrado en el lugar de una verdad inmutable, imposible de refutar incluso por las nuevas generaciones.

Constatamos que en la emergencia misma del saber histórico se pone de manifiesto una inquietud en relación a la verdad que dibuja desde el comienzo el horizonte epistemológico como condición de posibilidad del discurso histórico. Asimismo, aparece como problemática la posición del historiador, el modo en que se referirá a los acontecimientos y las formas de legitimación de su relato; lo cual nos remite a los procedimientos y a las técnicas de las cuales se vale para construir la trama en el orden de la verosimilitud.

Occidente y la inquietud de la historia

Desde aquellos inicios hasta nuestros días se han sucedido en distintas épocas de la sociedad occidental, múltiples formas de entender la historia, distintas ideas de la posición del historiador y, diversas formas de entender la verdad histórica, junto a un problema no menos importante, el sentido de la historia; problemas que retornarán de manera recurrente en las reflexiones de los filósofos, los discursos de los teóricos de la historia y en las prácticas positivas de los historiadores. Indudablemente estos planteos se actualizan en nuestro presente, porque la historia continúa siendo un “arte de hacer” que se sostiene en una pretensión de verdad; como tal exige que se interrogue y reflexione epistemológicamente sobre sus conceptos, sus procedimientos, las formas de la escritura y en general sobre las prácticas de los historiadores tal como se encuentran en el filo de una problematización que ha creado una zona de turbulencia al interior del campo de la historia a lo largo el siglo XX.

Jacques Revel, en la presentación de su libro *Un momento historiográfico* (2005:11-18) señala la peculiar situación por la que atraviesa la disciplina histórica a sesenta años de la emergencia del movimiento conocido como la *Escuela de los Anales*. A propósito de ello, recuerda el le-

gado de sus fundadores Lucien Febvre y Marc Bloch que hacia fines de la segunda década del siglo XX, conservan como preocupación algunos de los problemas planteados a principios del mismo, en la puja entre sociólogos (Durkheim, Simiand) e historiadores (Langlois, Seignobos), conflicto que se ventiló en un vasto debate internacional a propósito de los caracteres científicos de la historia. En esa perspectiva Simiand, sociólogo durkheimiano, plantea que la historia de los positivistas de entonces, se limitaba a la descripción de hechos contingentes y azarosos sin poder establecer fenómenos estables, regulares y repetibles para que, a partir de ellos, se pudieran formular las leyes de su ocurrencia. Vemos aquí, una confrontación entre dos campos disciplinarios en la cual el peso epistemológico de la cuestión es decisivo; se trataba de sustituir, la práctica empírica de los historiadores por un método crítico orientado a la investigación causal, tal como era entendido por los sociólogos. Por su parte, la sociología dejaba de lado cuestiones vinculadas a la temporalidad, al cambio, a la cronología, en el tratamiento de los fenómenos sociales y, buscaba lograr un nivel explicativo de carácter nomotético. El conflicto se resolvió provisionalmente a partir de la posición del historiador Paul Mantoux que alegó a favor de una historia que pudiera indagar los fenómenos singulares articulándolos en una instancia colectiva en trabajo común, propiciando una integración con las ciencias sociales y proponiendo incorporar la dimensión de la temporalidad a la comprensión de los fenómenos sociales.

Sin embargo, la polémica sería retomada y zanjada a favor de un programa teórico de corte durkheimniano sostenido por Bloch y Febvre que con la fundación de los *Anales de Historia Económica y Social* en 1929, inaugurarían una tradición que superó los niveles de la teoría e instituyó nuevas prácticas en los modos de hacer la historia. Según Revel, las principales proposiciones de la Revista de los Anales giraban en torno a la primacía de la historia-problema, la preocupación por la construcción del objeto, la exigencia de la medida y el estudio comparativo, la búsqueda de modelos, pero, por sobre todas las cosas, la voluntad de unificar el campo de las ciencias del hombre. Alternativamente Bloch y Febvre y luego Braudel en la generación siguiente, pudieron retomar sin dificultad aparente los puntos fuertes de un programa.

La ejecución de ese programa implicó una revolución historiográfica y la inauguración de una tradición que se sostuvo a lo largo del siglo con una extraordinaria producción que diversificó y complejizó el campo de la historia. Sin embargo los comienzos no fueron fáciles puesto que no existía un público de lectores que consagraran las innovaciones y rupturas, ni estaban dadas las condiciones para llevar adelante investigaciones que atacaran los frentes abiertos hacia la economía y la sociología. Problema epistemológico que enraizaba en la realidad epistemológica y académica en que se movían los historiadores en aquel momento. Por un lado, la posibilidad de unificar empíricamente el campo de la investigación histórica chocaba contra el espacio compartimentado de las ciencias sociales y específicamente de las propias disciplinas históricas. Por otra parte, la construcción del programa concreto debió afrontar el desafío que implicaron diversas colaboraciones que aportaban desde las distintas disciplinas, información sobre las realidades contemporáneas; trabajos de sociología, economía, psicología, geografía acompañaban a las producciones propiamente históricas. Se incorporan procedimientos metodológicos entre los que cabe destacar la novedosa indagación por encuestas colectivas y confrontaciones empíricas con instrumentos provenientes de otros campos disciplinarios. Todo ello, produjo un enorme enriquecimiento que permitió reformular aspectos teóricos y prácticos, así como la realización concreta de investigaciones logradas a partir de los nuevos modos de hacer la historia que vinculaban el conocimiento histórico a la realidad de la *historia viviente*; historia que se conjuga en un diálogo plural con las ciencias sociales.

En este sentido, Fernand Braudel realiza aportes epistemológicos, historiográficos en sus producciones históricas que marcan un acontecimiento sin precedentes en el saber histórico. A él se asocian, la introducción de conceptos claves como acontecimiento, azar, estructura, en relación a la larga duración, que dará origen a nuevas formas de periodización y a nuevas formas de hacer la historia. Al él se deben, igualmente, la fundamentación y la realización en la práctica de una apertura en las fronteras entre las disciplinas humanas, para lo cual propició una integración centrada en la disciplina historia a partir de sus operaciones específicas, pero atendiendo a los modelos y a las cate-

gorías de análisis propuestos por aquellas. Todo ello resulta pertinente, habida cuenta que las ciencias humanas tienen por objeto los fenómenos sociales en las múltiples y específicas formas de atravesamiento temporal. Lo que garantizaría a todas ellas y a la historia hablar en el mismo idioma.

Las operaciones en relación a la temporalidad histórica realizadas por Braudel constituyen uno de los aportes más originales y proporcionarán la estructura fundamental de los modelos de investigación histórica. Según Braudel, el tiempo

“... se descompone en varios ritmos heterogéneos que rompen la unidad de la duración, y adquiere un carácter cualitativo para alcanzar una nueva inteligibilidad en varios niveles. La arquitectura braudeliana se articula en torno de tres temporalidades, tres escalones diferentes: el del acontecimiento, el tiempo coyuntural y cíclico y, por último, la larga duración. Pueden distinguirse así niveles diferentes del tiempo y desfases entre las distintas temporalidades...su ambición es restituir una dialéctica de estas temporalidades para referirlas a un tiempo único...si la unidad temporal se subdivide en varios niveles, estos se mantienen ligados a una temporalidad global que los reúne en un mismo conjunto” (DOSSE, 2000:61).

Este esquema tripartito deja en claro que la duración no es un dato sino un constructo que referencia el plano de la observación empírica. Las tres temporalidades no tienen el mismo peso en relación a su significación histórica. El acontecimiento introduce la dimensión del azar y su importancia histórica no deriva de la relevancia que tenga en relación a la situación presente en que se produce sino en las consecuencias, siempre hijas del tiempo, que se derivan de él, y que, por otra parte, lo constituyen en un hecho *notado*, es decir, en un hecho registrado, destacado dentro de una multitud de hechos innumerables. Por lo tanto, el acontecimiento en sí mismo no tiene un carácter explicativo y solo adquiere significación vinculado a la larga duración y en la trama de relaciones de la estructura. Braudel nos dirá que en la explicación histórica, termina por imponerse el tiempo largo. Negador de una multitud de acontecimientos” (BRAUDEL, 2002).

Braudel polemizará con el estructuralismo propuesto por Lévi Strauss, quien optará por una concepción de las ciencias humanas netamente sincrónica, excluyendo los aspectos diacrónicos del análisis y de la explicación de las estructuras sociales. Sin embargo, el mismo historiador considerará que los estudios y explicaciones relativos a las estructuras desarrollados por el antropólogo proporcionarán elementos para construir un modelo que permitiría descubrir, explicar, controlar, comparar y validar el funcionamiento de unas estructuras históricas más allá de lo azaroso del acontecimiento. La importancia epistemológica del modelo, siempre es relativa a la experiencia misma de la vida histórica como posibilidad de reunir una serie de informes sobre casos análogos, presentes o pasados; de observarlos desapasionadamente, vincularlos mediante hipótesis provisionales, comprenderlos y explicarlos.

Finalmente, Braudel nos dirá que el estudio debe orientarse incesantemente desde la realidad social al modelo y, luego de éste a aquella y así sucesivamente mediante una serie de retoques, de viajes pacientemente reanudados. El modelo, es entonces sucesivamente un ensayo de explicación de la estructura, un instrumento de control, de comparación, una verificación de la solidez y de la vida misma de una estructura dada (BRAUDEL, 2002).

Foucault entre la filosofía y la historia

Con la publicación de *La Historia de la Locura*, comienza una larga serie de investigaciones que irán renovando sus problemáticas, pero que sin embargo se encuentran atravesadas siempre por una preocupación común: el sujeto y la historia. No sólo porque el período que prioritariamente le interesará trabajar a Foucault remiten al pasado, que en principio circunscribirá a la “edad clásica” y que en sus últimos trabajos incluirán la antigüedad clásica y el cristianismo primitivo; sino también, porque a partir del análisis de las relaciones entre el sujeto y la verdad, el sujeto y el poder, el sujeto y el sí mismo, hará visible las condiciones cuya singularidad radica en el carácter de una temporalidad históricamente acotada.

Es interesante delimitar el clima intelectual de la época en que en se desarrolla la actividad de Foucault y sus modos de implicación en una singular relación con la historia y los historiadores. Sus trabajos fueron publicados entre los años 1962 y 1984, si tenemos en cuenta las ediciones que se realizaron en vida de Foucault. La situación histórica y el clima intelectual durante esos años se caracterizó por una cierta turbulencia y grandes transformaciones de la sociedad en todos sus aspectos, que afectaron relevantemente la cultura y la representación política del mundo. La procedencia de esta realidad puede rastrearse en los primeros acontecimientos producidos en el siglo XX; entre ellos habría que destacar el giro histórico representado por la Revolución Rusa, las catástrofes de la primera y la segunda guerra mundial así como sus consecuencias, que crearon el clima de desconcierto, de padecimiento y horror pero también de reflexión. En torno a esos nuevos problemas que agitaban el mundo giró el pensamiento de los más notables intelectuales y científicos: sus razones, sus causas, las condiciones que las habían producido y los nuevos riesgos que corría la humanidad. La historia se convirtió en un conocimiento clave; pero agudamente pensaron que la indagación de la situación presente permitiría detectar aquellos rastros supervivientes de las épocas recientemente acontecidas, considerados como factores de inercia y obstáculos que impedían una necesaria y radical transformación y sobre todo representaban el peligro de nuevas formas de repetición de las tragedias colectivas. Esta experiencia del padecer humano, nuevamente remitió a la exigencia de un develamiento de la “verdad” de aquellos acontecimientos, que había que conocer para evaluar el presente y las posibilidades del futuro.

El nuevo despertar de la “conciencia histórica” produjo una multiplicidad de indagaciones que se centraron en torno al carácter de la historia: ¿para qué sirve la historia?; ¿cuál es el papel de la historia en el conocimiento de la realidad?; ¿qué estudia la historia?; ¿cuál es su legitimidad? ¿qué nos enseña la historia? ¿cuál es la verdad que nos transmite la historia? Como una derivación de estas interpelaciones retornó la pregunta acerca del “oficio del historiador”. Ese fue precisamente el título del libro de Marc Bloch, *Métier d’Historien*, publicado

póstumamente en 1949, y que muchos lo han considerado un proyecto intelectual que llevó a cabo el balance de una revolución de la teoría de la historia producida en la primera mitad del siglo XX, y al mismo tiempo, un diagnóstico del avance alcanzado dentro del campo por una generación de ruptura a la que el mismo Bloch pertenecía. El aporte conceptual de este trabajo ha sido considerado un “nuevo tratado del método histórico” y un manifiesto que formaría parte en adelante de un nuevo programa de desarrollo en las investigaciones históricas.

Otro aspecto a tener en cuenta acerca del resurgimiento de la inquietud por la historia en Francia se refiere a la situación producida inmediatamente después de la segunda guerra mundial, con la pérdida de la hegemonía de la historiografía de origen germano que desde comienzos del siglo XX y después de la primera guerra mundial se había convertido en el referente de los estudios históricos. El eclipse alemán en relación a los estudios sociales y culturales producido por la derrota de Alemania, cede paso a esta nueva historiografía crítica francesa, representada por el grupo de la *Revista de los Annales* cuyas voces fueron cada vez más escuchadas produciendo una notable repercusión en otros grupos generadores de una nueva historiografía en el ámbito europeo.

Pocos años más tarde, a mediados de los años 50 aparece *Las estructuras elementales del parentesco* de Levi Strauss, obra que impactará fuertemente en el campo de las ciencias sociales y dará origen al movimiento estructuralista que producirá fuertes polémicas en el campo de la historia. Si bien, es discutible la inclusión de Foucault en este movimiento no cabe duda que compartió en su primera etapa fundamentos epistemológicos fácilmente reconocibles en las posiciones estructuralistas. Sobre todo en el libro *Las palabras y las cosas* (1965) se propone realizar una arqueología de las ciencias humanas, cuya unidad de análisis va a estar representada por la *episteme*, concepto que será posteriormente desarrollado en la *Arqueología del saber* (1969)². Esta categoría se refiere a la totalidad de los saberes discursivos de una época y dadas unas condiciones de posibilidad, estructura los discursos “en un espacio de dispersión” y en unos modos descriptibles de relaciones entre sus enunciados. Por ejemplo, la emergencia de los conceptos “normal” y “patológico” dan origen a enunciados descriptibles en diversos espa-

cios de una episteme de una época determinada, en siglo XIX, y pueden ser relevados en los discursos médicos, jurídicos, psiquiátricos, pedagógicos, filosófico, sociológico. El análisis discursivo dará cuenta del sistema de relaciones estructurales, de la emergencia y la distribución de los discursos en diversos espacios de saber; es decir será el instrumento para llevar a cabo la investigación de la episteme de una época dada. Sin embargo no hay que perder de vista que las condiciones de posibilidad de la emergencia de los saberes discursivos de una episteme temporalmente situada, para Foucault son siempre históricas. Este posicionamiento resulta relevante en relación a la polémica que se generó en torno al binomio estructura- historia que dividía el espacio entre los partidarios de una u otra. Sin embargo, Foucault remitirá al trabajo mismo de los historiadores y a lo que efectivamente acontece en sus prácticas y en sus discursos para legitimar y diferenciar su propia práctica, ya que sus unidades de análisis serán las prácticas discursivas y no discursivas que ponen de relieve las condiciones de enunciación de los saberes y sus relaciones en una época dada. Esas condiciones, al igual que las estructuras analizadas en otros campos disciplinarios desde la perspectiva estructuralista son inconscientes, y como ellas constituyen un sistema de relaciones a relevar.

De lo que se trata en este primer periodo del pensamiento de Foucault es de la relación entre las ciencias humanas y la historia. Según Foucault, ella misma estará delimitada por las condiciones de la episteme moderna del siglo XIX: la aparición de un nuevo objeto, el hombre en la positividad de la vida, del trabajo y el lenguaje. Su tarea consistirá en encontrar los órdenes y los modelos subyacentes de los saberes que se generarán a partir de ellos y en las condiciones históricas de su emergencia.

En *Nietzsche la genealogía y la historia* (FOUCAULT, 1971), la cuestión de la historia retorna como una problematización atravesada por el pensamiento de Nietzsche; es así que criticará un modo particular de hacer historia y los conceptos congruentes con ella, el origen, la universalidad, la continuidad.

En nombre de una perspectiva genealógica se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimientación, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una

historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica sino más bien una *historia efectiva*. Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades; y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un *origen* o a un *telos* sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento

“...la historia efectiva hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante. Suceso- por esto es necesario entender no una decisión como un tratado, un reino, o una batalla- sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado... Las fuerzas presentes de la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha...aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso” (FOUCAULT, 1971:20).

La *discontinuidad* es un concepto que refiere a una operación deliberada del historiador es decir, un instrumento para la construcción de esta nueva historia. Pero por otro lado, se constituirá por una vuelta de tuerca epistemológica, en objeto de su investigación; permitirá afirmar el carácter de una *historia general* distinta de una *historia global* en tanto desplegará los acontecimientos en un espacio de dispersión, en su positividad, en su a priori histórico y en sus condiciones de posibilidad, de emergencia y de transformación.

En *Vigilar y castigar* (1975) Foucault introducirá un nuevo concepto: *el dispositivo*, entendido como una red enmarañada en la que se conjugan prácticas de saber, de poder y procesos de objetivación-subjetivación. La aparición de este libro produjo un fuerte impacto en la comunidad de los historiadores, que al decir de Jacques Leonard implicó la proyección de un nuevo y poderoso resplandor sobre un rincón olvidado de la historia. La originalidad de Foucault en este trabajo de historiar las prácticas de penalización y la prisión misma como dispositivo disciplinador de conductas, reside en primer lugar, en la *escritura*, utiliza hábilmente documentos que no siempre son “grandes textos”, sino unas fuentes humildes, a veces manuscritas y minuciosas.

“Foucault sobresale tanto en lo concreto como en la teoría; presenta incluso sus exageraciones abstractas con la suficiente fuerza como para sentir la tentación de darle la razón sin tomarse el tiempo de clasificar la realidad de las cosas; lo verosímil- arreglo literario- puede dominar en última instancia sobre lo verídico- ascesis científica’...la obra es en primer lugar una hermosa construcción intelectual...La riqueza del libro procede también de apreciaciones laterales que no están exploradas a fondo, como si el autor nos sugiriera, el punteado, el tema de otras investigaciones...Foucault ofrece explícitamente a los historiadores una idea de trabajo a emprender” (LEONARD, 1982:19-20).

Respecto de la multiplicidad de cuestiones que plantea Foucault a la investigación histórica, diríase que no hay ningún aspecto despreciable al análisis: el examen, las técnicas de la adquisición de los conocimientos, las prácticas pedagógicas basadas en la repetición o en los ejercicios espirituales, las ocupaciones impuestas a los niños abandonados, a los ancianos, a los indigentes y tantos otros, todos atravesados en diagonal por el concepto central del dispositivo, las relaciones de poder-saber. Esto es, se trata de hacer el análisis de un régimen de prácticas que en la definición de Foucault, serán considerada como

“...el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace, las reglas que se imponen y las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias. Analizar unos regímenes de prácticas es analizar unas programaciones de conductas, que han sido simultáneamente efectos de prescripción con respecto a lo por hacer (efectos de jurisdicción) y efectos de codificación con relación a lo por saber (efectos de veridicción)” (FOUCAULT, 1982:218).

Habría que señalar un desplazamiento fundamental cuando Foucault decide que el poder se encardina en unas prácticas siempre amarradas a unas relaciones de saber. Esto lo llevó a afirmar que el poder produce el saber y bajo ese ángulo analizó el surgimiento de las ciencias humanas en el siglo XIX y las nuevas prácticas disciplinarias legitimadas por ese recientemente conquistado conocimiento del hombre a través de *procedimientos*³ cuyo blanco se centraron en el cuerpo humano.

Paul Veyne, afirma que Foucault es el primer historiador totalmente positivista porque se interesa en los *hechos humanos*, que no están instalados en la plenitud de la razón y a veces aparecen rodeados de otros que son arbitrarios. Señala que su método consiste en describir empíricamente las prácticas, es decir lo que la gente hace y que a menudo no se presentan transparentemente a la conciencia porque no podemos conceptualizarlas. En ese sentido sostiene que Foucault ha revolucionado la historia.

Léonard señala que al leer a Foucault

“...nos convencemos fácilmente de que la historia todavía es muy joven...; ahora debe diversificarse, abrirse a las cosas esenciales de la vida, y estudiar, por ejemplo, el cuerpo humano y todo lo que le sucede, en el tiempo y en el espacio...El caso es que nos incita constantemente a no resignarnos a esta historia-mosaico, historia en compartimentos...Nos pide unas síntesis, unos acercamientos interdisciplinarios, especialmente entre la historia “clásica” y la de las ciencias, las técnicas y las ideas. Ya en este sentido nos ofrece un ejemplo de proyecto globalizante” (LEONARD, 1982:21-22).

La apreciación del trabajo de Foucault por parte de los historiadores se encuentra registrada en numerosas entrevistas, mesas redondas y publicaciones que ponen de relieve el grado de problematización que significaron sus investigaciones en el campo de la historia. Rescatamos en ese sentido provisionalmente las valoraciones de Veyne y Leonard. El impacto del trabajo de Foucault sobre la última generación de los historiadores de lo Annales -Chartier, Michel de Certeau, Revel, Nora, entre otros- nos coloca en las últimas consecuencias de una mutación de las prácticas y del oficio del historiador; así como la aparición de una problemática crucial: la cuestión historiográfica como problema de historiador; y el retorno de una categoría, la memoria, acerca de la cual habrá que poner en evidencia las diferentes perspectivas historiográficas y opciones epistemológicas para hacer frente a un nuevo desafío de la historia y sus compromisos con la sociedad y la vida. Pero este es el tema de otros trabajos actualmente en curso.

Entonces, la historia de la educación

La opción por las propuestas de Foucault y las nuevas historiografías nos permitieron dar los primeros pasos en la formación de profesores de historia y de historia de la educación. Ese fue el punto de partida para emprender algunos trabajos sobre historia de las prácticas educativas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, la biología, las matemáticas, la estadística, la pedagogía y la filosofía misma; en el campo de la producción del conocimiento sobre la escuela, la universidad, la formación de formadores; en relación a los discursos pedagógicos en pensadores latinoamericanos y al derecho a la educación de las mujeres. Se apostó por una forma de trabajo interdisciplinario y se introdujeron procedimientos de legitimación del discurso de los sujetos.

En *Poder Saber la Educación* (GUYOT, MARINCEVIC, LUPPI, 1992) apostábamos a la idea de una historia de las prácticas educativas. Señalábamos entonces la fecundidad del pensamiento de Foucault en la perspectiva arqueológica y genealógica para responder en la práctica a las preguntas: ¿cómo hacer una historia de la educación? ¿cuáles son los hechos, los sucesos, los acontecimientos que nos interesan desde el punto de vista de una historia de la educación?. En los últimos quince años hemos asistido a una proliferación de trabajos que retomando el pensamiento y los instrumentos legados por Foucault han instalado nuevas problemáticas en el campo de la pedagogía y la historia de la educación; sobre todo el uso de algunos conceptos (regímenes de prácticas, poder-saber, dispositivo, subjetividad, disciplinamiento) y sus modalidades de abordaje, han permitido hacer visibles líneas de análisis no pensadas en las perspectivas de la pedagogía y la historia de la educación tradicionales⁴.

En el caso de la línea del proyecto de investigación N° 4-1-9301, CYT-UNSL, relativa a las “Teorías y Prácticas en Historia e Historia de la Educación”, los lineamientos generales para una historia de las prácticas educativas, se articulan con prácticas investigativas sobre problemáticas en el campo de la educación y de la historia de la educación en particular, destinadas a producir evidencias en relación a las hipótesis presentadas anteriormente. En los últimos

años, se han llevado a cabo numerosos estudios históricos, aunque de carácter fragmentario, pues un proyecto de tal magnitud implica el trabajo en equipo, secuenciado y pautado para un desarrollo a largo plazo. Podríamos referirnos a algunos de ellos ya realizados: *Desplazamientos y fracturas en el proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento (1880-1884)*. En él se abordan discursos, prácticas y confrontaciones que constituyen los instrumentos de una lucha política en la época, para operar un giro que remite entre otras cosas, a unas perspectivas futuras que se perfilan a partir de los cursos de acciones posibles, en vistas de acontecimientos significativos respecto del montaje de las piezas maestras del dispositivo educativo propuesto por el modelo sarmientino (MARINCEVIC; GUYOT, 1996:155). *La cuestión de la educación de la mujer en Domingo Faustino Sarmiento. Entre lo privado y lo público*, en él se propuso seguir cinco textos breves del autor, producidos en distintas épocas, con el objetivo de indagar como se fue definiendo la fundamentación de la relación entre educación y emancipación de la mujer; en cuanto condición de una nueva configuración de subjetividad que posibilitara el pasaje de su protagonismo del espacio privado al público (MARINCEVIC; GUYOT, 2000: 77-123). *La constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis entre (1973-1983)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que desde un análisis genealógico se problematizó las relaciones de poder-saber en el seno de las cuales pudieron acontecer unos procesos de producción de subjetividad, en el marco de un dispositivo educativo singular: la Universidad Nacional de San Luis en el mencionado periodo (RIVEROS, 2006:173-182). *Poder y saber en los discursos fundacionales de la Universidad Nacional de Cuyo: Su impacto en la Formación docente de San Luis (1939)*”(RIVEROS, 2007:36-45). En el mencionado artículo se intentó dar cuenta de la lucha de dos practicas discursivas contrapuestas una humanista y otra de carácter cientificista; como la primera es la que finalmente resiste y se impone marcando la orientación de la formación del magisterio y de los profesorados que posteriormente se fueron creando (RIVEROS, 2007:36-45). *La formación de maestros en la UNCuyo. El caso de la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles en San Luis (1939-1951)*. Se in-

dagó la incidencia de la UNCuyo en la Escuela-que pasa a depender de la universidad en el año 1939- como así también el juego de una serie de discursos que operaron como estrategia para regular, controlar y programar una singular formación de maestros en la provincia (RIVEROS, 2007:187-196). Así, podríamos seguir enumerando las fructíferas y bastas producciones evidenciadas en publicaciones, tesis de grado y posgrado, realizado en torno a la opción por una Historia de las practicas educativas en calve foucaulteano.

Sin embargo, quedan asignaturas pendientes para los pedagogos e historiadores de la educación: primero, transitar lo que Jacques Revel denomina el “ giro pragmático” que a partir de las reconsideraciones de las prácticas, desembocó en el redescubrimiento de los sujetos y de su papel en la producción de la sociedad; segundo, “el momento historiográfico”; que exige una conciencia crítica para hacer otra historia, capaz de reflexionar sobre las operaciones que hacen a la cotidianidad del oficio del historiador y sus compromisos con la sociedad de la época actual.

Asimismo, la perspectiva y las conceptualizaciones del último periodo del pensamiento foucaulteano nos proporciona nuevos instrumentos para abordar una historia de las prácticas educativas en los términos de una hermenéutica del sujeto⁵; esto es, los modos en que el poder se inflexiona sobre la subjetividad para operar a partir de unas tecnologías del yo, las transformaciones que permiten ser y hacer de otro modo. De estos planteos se deriva la posibilidad de una historia de la educación de las prácticas de subjetivación, en tanto líneas de fuga que ponen en juego el conocimiento y el cuidado de sí mismo. Una historia de la educación pensada no solo en los términos de las sujeciones al dispositivo educativo, sino también como promotora de nuevas prácticas de liberación de lo que hemos sido, de lo que somos y de lo que vamos siendo en la apuesta de un tiempo por venir.

Resumen

En relación a la disciplina histórica, nos referiremos a las prácticas del conocimiento, a las relaciones entre “saber” histórico y “saber hacer” con la historia; lo cual abre un abanico de problemáticas en torno al uso del conocimiento histórico para investigar, enseñar y sostener las prácticas del historiador.

La relación entre historia e historia de la educación implica una relación lógica y práctica de inclusión no contradictoria tanto en las opciones teóricas y operativas. Para arribar a la experiencia en el campo de la historia de la educación, debimos realizar un rodeo por el territorio de la historia.

Pensar las modalidades de la historia de la educación, ha tenido para nuestro equipo una connotación vinculada a las propuestas de las nuevas corrientes epistemológicas e historiográficas y, la resonancia de una tradición originada en la escuela de los Annales y de los diálogos con interlocutores de los más variados campos del conocimiento.

Palabras claves:

historia- historia de la educación- prácticas del conocimiento

Abstract

This work deals with the knowledge practices within the framework of History, i.e. the relationship between “to know” the discipline and “to know how” in history. They open a series of issues related to the use of historical knowledge for doing research, teaching and giving support to the historian’s practices.

The link between History and History of Education implies a logic and practical relation of non-contradictory inclusion in the theoretical as well as operative options. With respect to History of Education, we started from the History field and considered the new epistemological and historiographical perspectives, taking into account the tradition of the *Annales* School and the voices of interlocutors from a number of scientific fields.

Key words:

history – history of education – knowledge practices

Notas

¹ El desarrollo de esta investigación y sus resultados pueden confrontarse en las numerosas publicaciones que se vienen realizando entre 1989 y 2008, en las tres líneas del proyecto de investigación consolidado Nº 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” CECYT-UNSL.

² Según palabras de Michel Foucault, “...por episteme se entiende de hecho el conjunto de relaciones que puede unir en una época determinada las prácticas discursivas que dan lugar a una figura epistemológica, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas for-

malizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización...La episteme... es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las relaciones discursivas". Cfr. (FOUCAULT, 1970: 323).

³ Foucault denomina procedimientos a "las prácticas administrativas o reglamentaria, los cuadros detallados, los registros y las estadísticas, las clasificaciones y las encuestas, los dictámenes periciales y las minutas... que suministran los documentos básicos, acorto o más largo plazo para el trabajo de los sociólogos, psicólogos, médicos, criminólogos, médicos, naturalista o antropólogos, gramáticos o historiadores". Cfr. (LEONARD, 1982: 35).

⁴ La perspectiva Foucaultiana ha sido objeto de numerosos estudios y valoraciones impactando en diferentes campos disciplinares que permitieron diseñar "cajas de herramientas" para abordar los problemas específicos que se presentaban en diferentes dominios de conocimiento. En cuanto a las investigaciones educativas su efecto hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en los microespacios de enseñanza en sus singulares condiciones de posibilidad. En cuanto al campo de la Historia de la Educación cabe señalar algunas primeras investigaciones con instrumentos Foucaultianos:

· Zuluaga, Olga Lucía, Proyecto Interuniversitario "Hacia una historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" 1975. Integrado por los siguientes proyectos: "La práctica pedagógica de la Colonia". Alberto Martínez B. (Universidad Pedagógica Nacional); "Los Jesuitas como maestros". Stella Restrepo. (Universidad Nacional); "La práctica pedagógica del siglo XIX". Olga Lucía Zuluaga de E. y Jesús Alberto Echeverri S.; "La práctica pedagógica del siglo XX". Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez M. (Universidad del Valle).

· Querrien, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.

· Zuluaga Garcés, Olga Lucía: *Pedagogía e Historia*, Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987.

· Varela, Julia y Álvarez, Uria F.: *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.

· PROICO "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas". Dirigido por Violeta Guyot desde 1990 y continúa.

· Guyot, Violeta y Marincevic, Juan: *Poder Saber la Educación*, Lugar editorial, Buenos Aires, 1992.

· Guyot, Violeta: *Las practicas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. LAE, San Luis, 2008.

⁵ Cfr. (FOUCAULT, 2002); (FOUCAULT, 1991).

Bibliografía

BLOCH, M. (1998) **Apología para la historia**. FCE, México.

BRAUDEL, F. (2002) **Las ambiciones de la historia**. Crítica, Barcelona.

DE CERTEAU, M. (1993) **La escritura de la Historia**. UIA, México.

DOSSE, F. (2004) **La historia, conceptos y escritura**. Nueva Visión, Bs. As.

FOUCAULT, M. (1969) **Las palabras y las cosas**. Siglo XXI, México.

- FOUCAULT, M. (1970) **La arqueología del saber**. Siglo XXI, México.
- FOUCAULT, M. (1985) **El discurso del poder**. Folios, Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1991) **Tecnologías del yo**. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (2002) **Hermenéutica del sujeto**. FCE, México.
- GUYOT, V.; MARINCEVIC, J. (1992) **Poder saber la Educación**. Lugar, Bs. As.
- HELLER, A. (1983) **Aristóteles y el mundo antiguo**. Península, Barcelona.
- LÉONARD, J.; FOUCAULT, M. (1982) **La imposible prisión: Debate con Michel Foucault**. Anagrama, Barcelona.
- MARINCEVIC, J.; GUYOT, V. (1996) “Desplazamientos y fracturas en el proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento (1880-1884)”, en: **II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, Venezuela, (Inédito).
- MARINCEVIC, J.; GUYOT, V. (2000) “La cuestión de la educación de la mujer en Domingo Faustino Sarmiento. Entre lo privado y lo público”. **Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas**, Año III- Nº3, San Luis.
- REVEL, J. (2005) **Un momento historiográfico**. Manantial, Bs. As.
- RIVEROS, S. (2006) “La constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis entre (1973-1983)”. **Alternativas. Serie: Espacio pedagógico**. Año XI- Nº 45, San Luis.
- RIVEROS, S. (2007) “Poder y saber en los discursos fundacionales de la Universidad Nacional de Cuyo: Su impacto en la Formación docente de San Luis (1939)”. **Diálogos Pedagógicos**. Año V- Nº 10, octubre, Córdoba.
- RIVEROS, S. (2006) “La formación de maestros en la UNCuyo. El caso de la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles en San Luis (1939-1951”, en GUYOT, V.; NEME, A.; FIEZZI, N. (comp.) **La Filosofía y Educación. Vol.1 La Filosofía y la Escuela**. Co-Edic. PROICO 4-1-9301- LAE, San Luis.